

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DAS POLÍTICAS AOS QUOTIDIANOS

João Sebastião, Mariana Gaio Alves, Joana Campos

Resumo A existência de um alargado conjunto de situações, que designamos globalmente por *violência na escola*, tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social. Foi neste contexto que se desenhou no CIES uma linha de investigação que questionou, dum ponto de vista sociológico, as concepções presentes no debate, procurando um confronto permanente entre a investigação teórica e empírica, dando particular atenção à análise e exploração das diferentes dimensões que o fenómeno assume.

Palavras-chave Violência na escola, indisciplina, *bullying*, educação.

Introdução

A existência de um alargado conjunto de situações que designamos globalmente por violência na escola tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social. Tal visibilidade radica, em nosso entender, na utilização permanente do tema como mais um elemento da lógica de concorrência entre os diferentes meios de comunicação social e, frequentemente, na tentativa de exploração eleitoral dos sentimentos de insegurança e incerteza partilhados por partes significativas da sociedade portuguesa.

Esta visibilidade sobre as situações de violência na escola tem sido acompanhada, em paralelo, pela exposição mediática dos fenómenos de delinquência juvenil, coincidindo na ideia de que ambas convergem e constituem uma ameaça grave, encontrando-se fora de controlo.¹ Temos assim vindo a assistir a um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas (ME, 1999; Sebastião e outros, 1999).

Foi neste contexto que se desenhou no CIES uma linha de investigação que procurou questionar estas concepções dum ponto de vista sociológico.² Este artigo procura dar conta de um conjunto de projectos que analisaram algumas das dimensões que o fenómeno assume, em particular no que respeita à sua dimensão teórica (Sebastião e outros, 1999), às políticas de combate à violência (Sebastião e outros, 2002) e à sua dimensão relacional (Sebastião e outros, 2001b).

Uma noção equívoca

A proliferação das concepções de senso comum anteriormente referidas resultou no obscurecimento da problemática em análise, passando-se de um quadro em que raramente se falava de violência, sendo por vezes utilizada a noção de indisciplina, para o seu uso generalizado e indistinto. Tudo passou a ser violência, da agressão física ao colega até ao risco no carro do professor. Este tipo de utilização gerou um conjunto de equívocos, alguns dos quais se estenderam ao campo das ciências da educação.

Um primeiro elemento diz respeito ao carácter desviante que é atribuído ao fenómeno. Na argumentação presente nessas concepções, as situações violentas constituiriam, no essencial, a expressão de personalidades patológicas, individuais ou colectivas, ou portadoras de quadros culturais e de valores delinquentes. Tais concepções escondem/ocultam que a violência, nas mais variadas formas, pode ser hoje considerada um elemento estrutural das sociedades industrializadas ocidentais, já que se encontra presente de forma persistente no seu quotidiano (violência intrafamiliar, delinquência e criminalidade, guerra, violência no desporto, nos media, etc.). A violência na escola, com as suas especificidades, faz parte integrante desse fenómeno, e não será facilmente compreendida se ignorarmos os laços que ligam ambos.

Em segundo lugar, trata-se de questionar o alegado carácter recente do fenómeno. De facto, não se pode dizer que seja um fenómeno novo, já que as situações de violência na escola possuem uma longa história. As praxes violentas na Universidade de Coimbra já no séc. XIX; o uso da palmatória, elemento ainda hoje presente no imaginário educativo dos portugueses; as cargas da polícia de choque durante o Estado Novo; a violência política entre grupos de estudantes após o 25 de Abril; entre outros, constituem elementos históricos que nos ajudam a relativizar os discursos sobre a irrupção súbita de uma epidemia de violência nas escolas. Assim sendo, se a violência não constitui um facto novo nas escolas, quais as razões para que se difunda numa parte significativa da comunidade educativa, de forma por vezes intensa, um sentimento de forte insegurança?

Uma parte da resposta poderá ser encontrada nas alterações profundas que se produziram na estrutura, métodos e públicos dos sistemas educativos. Se a massificação trouxe consigo um conjunto de consequências genericamente analisadas na literatura sociológica, já no que diz respeito à violência na escola importa analisar algumas particularidades desse processo.

No caso português, o início efectivo da massificação do acesso à escola coincidiu com a democratização política, facto que resultou em contextos escolares mais conflituais e no acesso a níveis da escolarização cada vez mais elevados de grupos sociais deles até aí afastados. A diversificação dos públicos escolares, originalmente como resultado da massificação, posteriormente devida aos processos migratórios de variados tipos, que têm contribuído para transformar a sociedade portuguesa, traduziu-se ainda pelo desencadear de situações conflituais no sistema educativo, resultantes da manutenção de métodos organizacionais e pedagógicos

típicos da escola de elites; e resultantes do acréscimo da presença na escola de grupos portadores de quadros culturais e valores conflituais com os dominantes na instituição escolar.

De uma escola cujos objectivos se limitavam, para a maioria da população, a uma educação circunscrita nos objectivos e no tempo, passou-se para uma escolaridade em alargamento progressivo. A transição de um modelo de escola de elites para um de massas trouxe consigo alterações no papel e estatuto dos professores. A defesa da democratização do acesso à escolarização foi acompanhada por movimentos que defendiam processos educativos menos autoritários, em que a participação dos alunos passou a ser incentivada. Este processo não se fez sem dificuldades, criando-se a ideia de desorganização e perda de autoridade dos docentes. No imaginário colectivo, a representação de autoridade na escola ainda se corporiza frequentemente no professor distante e dominador, em que o ideal de comunidade escolar democrática possui pouco peso. Mesmo em boa parte do sistema educativo, ainda existe alguma dificuldade em compreender que, num modelo de escola democrática, as fontes de legitimidade da autoridade docente não se podem basear unicamente na exaltação do binómio saber do docente/autoridade,³ mas implicam o desenvolvimento de modelos e processos educativos e organizacionais que envolvam e responsabilizem toda a comunidade educativa.

Em terceiro lugar, podemos falar de um fenómeno de naturalização das situações violentas, já que é frequente confrontarmo-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança e a exposição à violência (delitos ou incivildades) se verificam, sobretudo, em escolas inseridas em contextos sociais desfavorecidos. As conclusões de algumas investigações já realizadas permitem-nos questionar estas concepções [ver, por exemplo, Debarbieux e outros, 1997; Sebastião (org.), 2001a]. É que, ainda que o sentimento de insegurança e/ou os delitos e incivildades possam ser mais frequentes nas escolas integradas em meios sociais mais desfavorecidos, nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajectórias escolares dos alunos. A aceitação de que os alunos de meios sociais mais desfavorecidos são “por natureza” “mais violentos”, permite justificar uma outra noção, de senso comum, que perspectiva a escola como sendo incapaz de desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo inevitável face ao contexto social em que a escola se insere.⁴ O que surge como uma ameaça incontrolável — por essa razão indutora do aumento do sentimento de insegurança — é o seu carácter anómico. Este tipo de violência surge sem qualquer razão aparente, sem reivindicações particulares nem objectivos visíveis, tornando-se assim diferente daquela que em outros momentos históricos era associada às chamadas classes perigosas, embora não menos perturbadora.

Por último, verificamos que, apesar das mudanças radicais introduzidas com a democratização política da sociedade portuguesa, variadas pesquisas têm mostrado, nas últimas décadas, a permanência e importância de um vasto conjunto de factores de inércia no sistema educativo, e a sua centralidade na reprodução de

desigualdades estruturais no acesso à escolaridade por parte das crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos. Um núcleo muito importante de elementos centrais do processo educativo quotidiano resistiu à sua transformação, facto que tem posto em causa a efectiva democratização dos processos de aprendizagem. Entre eles podemos referir:

- os modelos organizacionais seguidos pelos estabelecimentos, no que respeita à sua gestão e hierarquização interna;
- a forma de organização das turmas e a elaboração dos horários e designação dos docentes para essas turmas;
- a construção de projectos educativos alargados e avaliados na sua eficácia;
- os modelos de trabalho docente;
- a promoção de mecanismos de aprendizagem e acesso ao saber, em particular para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- o estabelecimento de laços com as comunidades e a sua efectiva participação e responsabilização pela gestão dos estabelecimentos escolares;
- a actualização científica e pedagógica dos docentes como elemento central da qualidade do ensino.

O que entende a investigação em Portugal por violência na escola?

O conjunto de equívocos anteriormente referidos não se limita às concepções de senso comum que preenchem os diferentes discursos, tendo mesmo contaminado, no nosso entender, algum do debate científico que se realiza em Portugal sobre o tema. Os estudos relativos à violência em meio escolar são recentes e escassos, tendo sido desenvolvidos, sobretudo, no âmbito da psicologia, da sociologia e das ciências da educação. Estes estudos caracterizam-se por uma profunda fragmentação, em que os autores não se referem e reconhecem entre si como produtores de um mesmo campo de saber. A utilização de conceitos vizinhos, que se recobrem parcialmente sem que se procurem pontos de contacto, concorre para uma delimitação teórico-metodológica pouco clarificadora e empobrecedora.

Um primeiro passo para a clarificação do conceito de violência diz respeito à compreensão da multidimensionalidade do fenómeno. Vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave são manifestações do fenómeno que o conceito de violência procura descrever. À diversidade de situações há ainda que adicionar a alta variação dos contextos em que estas se desenrolam, as causas e sentidos que os diferentes agentes atribuem às suas acções. Este quadro complexo coloca problemas teóricos e metodológicos que se encontram espelhados nas linhas de pesquisa que se têm desenvolvido. É patente, em alguns estudos, o escasso trabalho de objectivação das informações recolhidas junto dos intervenientes em situações de violência, resultando a sua aceitação acrítica na promoção de discursos marcados pela subjectivização do

fenômeno.⁵ Ainda assim, foi possível identificar algumas linhas que poderíamos designar como pontos de convergência na investigação realizada em Portugal.

Violência e poder

Uma primeira distinção conceptual encontra-se no centro de algumas pesquisas que discutem a proximidade entre os conceitos de violência e poder, sendo questionada a confusão, por vezes feita, entre desordem e conflito. Como afirmámos noutra local:

A violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coacção é imperativa (...) (Sebastião e outros, 1999: 123).

A proximidade entre os conceitos de violência e de poder insere o primeiro no campo semântico do segundo, obrigando à distinção entre relações de poder, de carácter reversível, e relações de dominação, de carácter unilateral. A experiência da violência pode ser, nesse sentido, objectiva ou subjectiva, simbólica ou física.

Afonso (1991) parte de uma abordagem weberiana para a compreensão das relações de poder no quotidiano escolar, ao recorrer às tipologias que distinguem as fontes de legitimidade para a dominação legítima, e as fontes fundadoras do exercício do controlo: o poder coercivo, remunerativo e normativo. O mesmo autor sublinha ainda que, face a um controlo positivo ou negativo, podem surgir fenómenos de resistência, cujas fontes de poder são diversas. O autor propõe a aplicação destas tipologias ao contexto escolar, de modo a que possamos ler o poder do professor, de base formal, e o poder do aluno, de base informal. Este debate pode, aliás, já ser referenciado no início da década de 80, com a publicação, por Formosinho, de um artigo de discussão das “bases do poder do professor” (Formosinho, 1980).

Os estudos desenvolvidos na confluência semântica dos conceitos de violência e poder, sublinham as dimensões organizacional e relacional, no primeiro caso, quando são considerados os aspectos normativos, no segundo, quando o enfoque incide sobre a relação pedagógica. No que diz respeito à dimensão relacional, Afonso (1991) encontra, na sala de aula, a ilustração do desequilíbrio de poder existente na relação entre professor e aluno. O autor entende a desigualdade como condição da relação pedagógica, sublinhando o carácter coercivo da interacção, o desenvolvimento de estratégias de distância social entre professores e alunos e, ainda, a possibilidade de accionamento de sanções disciplinares.

Relativamente à dimensão organizacional, Domingues (1995) e Sebastião e colaboradores (1999) afirmam que existe uma indefinição normativa nas escolas, resultante da existência de quadros normativos pouco claros ou inapropriáveis pela sua complexidade e linguagem, pelo desconhecimento ou releitura e usos quotidianos privativos, desenvolvidos pelos diferentes actores presentes na cena

educativa. Esta indefinição cria, no entender destes autores, um espaço de possibilidades para a ocorrência de situações de conflito. Sebastião e outros (1999) apresentam o conceito de norma enquanto mecanismo de categorização da acção social, caracterizado pelo seu carácter obrigatório, a exigência de obediência, e que permite a distinção entre os actos violentos e os não violentos. O incumprimento da norma acarreta a potencial estigmatização dos sujeitos em inconformidade.

Pires (2000), procurou compreender as práticas de agressividade, violência e vitimação em meio escolar, definindo no enquadramento teórico da sua pesquisa o conceito de violência. Na sua definição, o autor enfatiza o uso repetido de força, a intencionalidade da acção e a possibilidade de os seus resultados serem físicos ou psicológicos. Se teoricamente este autor situa a definição do conceito no âmbito do conjunto de autores tratados nesta secção, metodologicamente aproxima-se dos autores que têm vindo a desenvolver a perspectiva psicológica, em particular os que têm trabalhado em torno do conceito de *bullying*, na medida em que recorre aos instrumentos metodológicos construídos pelos especialistas da área, nomeadamente o questionário de Olewus.

Indisciplina

As investigações desenvolvidas no âmbito da problemática da indisciplina não abordam explicitamente as questões da violência, contudo estas duas problemáticas são vizinhas e surgem muitas vezes referidas em alguns estudos pela sua ligação. Neste momento, parece-nos que importará mais compreender o que o debate sobre a indisciplina poderá trazer de útil à análise dos fenómenos de violência, relegando para segundo plano um eventual meticuloso trabalho de delimitação conceptual.

A importância desta relação surge na temática proposta pela AFIRSE para o colóquio de 2001, *Violência e Indisciplina na Escola*.⁶ Podemos afirmar que este colóquio constitui um passo significativo para o reconhecimento da problemática, na medida em que reuniu investigadores das diversas áreas disciplinares.

Neste encontro, Barroso (2001) sublinhou a excessiva simplificação em torno dos fenómenos da (in)disciplina e violência na escola. À preocupação de “medir” a indisciplina ou a violência, o autor contrapõe a necessidade da sua problematização enquanto fenómenos socioeducativos (Barroso, 2001). No mesmo colóquio, Estrela (2001) ressaltou a importância e escassez da investigação desenvolvida, no nosso país, em torno da problemática da indisciplina em contexto escolar. Também neste campo científico, podemos identificar um conjunto de pesquisas, de um leque disciplinar alargado, que contribuem para a análise das dimensões organizacional e relacional, anteriormente referidas.

Numa tentativa de conhecer as perspectivas dos alunos acerca das relações de poder na sala de aula, Freire (1995) recorre aos conceitos de poder, relações de poder e (in)disciplina enquanto alicerces da sua investigação. Distingue a importância do papel da escola, ao realçar um conjunto de regularidades e de idiossincrasias, relativas quer aos percursos escolares quer ao ambiente académico (Freire,

2001). Outro autor, Curto (1998), sublinha ainda a dimensão relacional, defendendo que, na relação pedagógica, há que reconhecer tanto os professores como os alunos como fontes de (in)disciplina, e que esta pode ser lida como resultado do exercício do poder por parte dos alunos. A dimensão organizacional é também focada por este autor, que alerta para a desconexão entre o nível formal, objectivada em documentos como o regulamento interno de escola, e o nível informal, onde encontramos as práticas quotidianas no espaço escolar, como elemento explicativo para os fenómenos de (in)disciplina escolar.

Também Domingues (1995) aborda esta dimensão de análise a partir dos conceitos de controlo disciplinar e disciplinação, partindo da asserção de que a disciplina e a indisciplina são fenómenos socio-organizacionais e psicossociais. Na sua pesquisa o autor identifica três níveis de análise das práticas disciplinares: o do Ministério da Educação, o da escola e o dos actores. No nível da escola o autor distingue dois planos: o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional. Próximo desta abordagem, Sampaio (1997) propõe três “lentes” de focalização do problema da indisciplina: “grande angular”/contexto; “lente média”/escola; “focar mais perto”/sala de aula; e “zoom”/aluno.

Estrela sintetizou (1992 e 2001) as várias correntes e perspectivas teóricas que se ocuparam do estudo da (in)disciplina e a relação pedagógica, com as diversas definições dos conceitos de disciplina e indisciplina. A autora sublinhou a importância da dimensão relacional, na medida em que centra a sua leitura na relação pedagógica, elegendo o grupo-turma como espaço relacional e unidade de comunicação (Estrela, 1992). Também Barroso, em 1995, enfatiza a dificuldade em gerir pedagogicamente a diversidade dos alunos da “classe”, nomeadamente no tocante à divisão do espaço da sala de aula, à hierarquização dos saberes e aos dispositivos de vigilância (Barroso, 1995: 85). Já Mendes (1998) associou as situações de indisciplina à relação entre a gestão do tempo na sala de aula e os ritmos biológicos das crianças. Barroso (2001) retoma a discussão, afirmando que existe uma relação estreita entre o recrudescimento dos chamados fenómenos de indisciplina e os modos de organização pedagógica e gestão escolar, ainda dominantes nas nossas escolas.

Amado (1998), cuja análise se centra no ponto de vista dos alunos acerca dos procedimentos dos professores face à indisciplina na sala de aula, apresenta três níveis de tipificação da (in)disciplina: um primeiro, considera os desvios às regras de “produção” escolar; um segundo, os conflitos interpessoais; e o terceiro situa os conflitos professor-aluno. Relativamente aos procedimentos, identifica, a partir do critério da modalidade de correcção accionada pelos professores, procedimentos de integração/estimulação, procedimentos de dominação/imposição e procedimentos de dominação/ressocialização. O mesmo autor (Amado, 2000 e 2001) apresentou os resultados de um estudo etnográfico cujo enfoque incide sobre a dinâmica do grupo-turma. Podemos enquadrar analiticamente este estudo na dimensão relacional e pedagógica, na medida em que, teoricamente, alicerça-se na triangulação das interacções turma/professor/aluno.

Ainda focalizados na *perspectiva dos alunos*, há a referir outros estudos como o de Seabra, Casa-Nova e Martins (2001) que, analisando a avaliação que os alunos fazem dos comportamentos dos professores, identificam o papel do professor

enquanto potenciador de comportamentos de (in)disciplina, evidenciando as características pessoais e profissionais (des)valorizadas pelos alunos, indo ao encontro de Amado (2000). Pedro e Pedro (2001) procuraram, na sua apresentação ao já referido colóquio da AFIRSE de 2001, dar voz aos alunos a partir dos resultados encontrados sobre o questionamento em torno de situações de violência na escola (do 1.º ciclo do ensino básico). Na mesma perspectiva, Cortez e Vilhena (2001) procuraram conhecer, através da análise de composições de crianças, o processo de compreensão destes conceitos (indisciplina e violência) por parte dos alunos.

Um conjunto de autores desenvolveu as suas pesquisas em torno das *perspectivas de professores acerca da (in)disciplina na sala de aula*. Lopes (1998) identifica, nas percepções dos professores, uma relação entre os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem, lidas a partir dos resultados escolares obtidos pelos alunos. Rego e Caldeira (1998) procuraram, igualmente, conhecer as opiniões dos professores, acerca dos problemas de comportamento escolar, os quais, segundo as autoras, se têm acentuado nas últimas décadas. Oliveira (2001) situa-se nesta perspectiva, realçando o segmento dos professores mais novos. Também Gonçalves e Gonçalves (2001) elegem este grupo, procurando conhecer as representações dos conceitos de disciplina e indisciplina dos professores em início de carreira (no 1.º ciclo do ensino básico), assim como a sua atitude face aos “comportamentos desviantes” dos alunos. No cruzamento das perspectivas de professores e alunos situam-se as pesquisas desenvolvidas por Rego (2001), sobre a realidade escolar açoriana.

Por fim, é de salientar a recomendação de Afonso (1991), acerca da necessidade de integração do conceito de (in)disciplina na formação (inicial) de professores, enquanto conteúdo programático essencial, criticando o facto de este ser apresentado apenas na sua dimensão prática. Carita e Fernandes (1997), numa perspectiva de formação de professores, destacam a importância do autoconhecimento do professor, na medida em que, tal como Curto (1998), entendem o professor como fonte de (in)disciplina. Estrela (2001) vai ao encontro desta perspectiva, ao salientar a importância das figuras de autoridade, situando a intervenção no âmbito da formação de professores. Veiga (2001a) apresenta a este propósito os principais estudos nacionais e estrangeiros em torno da problemática, propondo um conjunto de ideias e procedimentos no âmbito da formação de professores (2001b).

Bullying, espaços de recreio e tempos livres

A psicologia e as ciências da educação têm vindo a desenvolver um conjunto de pesquisas em torno do conceito do *bullying*, cujo enfoque incide nos chamados comportamentos disruptivos e nos problemas disciplinares entre os professores e os alunos (Almeida, 1999). Este conceito tende a ser usado, segundo Blaya e Debarbieux (2001), nos países da Europa do norte e, até muito recentemente, não era utilizado noutros países, como França, Alemanha ou Grécia. Em Portugal, a tradução para o conceito de *bullying* proposta por Almeida, aproxima-o das expressões: “abusar dos colegas”, “vitimizar”, “intimidar” e “violência na escola” (Almeida,

1999: 178). Na comunicação que apresentou no colóquio da AFIRSE, Marchand (2001) procurou analisar e discutir o conceito de *bullying*, entendendo-o como coacção. Pereira, Neto e outros (2001), no mesmo encontro, apresentaram o conceito de *bullying* como agressão sistemática e intencional entre pares.

Pereira e outros, num artigo que discute a disseminação do fenómeno de *bullying* nas escolas portuguesas, referem os recreios como os espaços escolares com maior incidência de ocorrência de *bullying*, particularmente quando se situam em espaços no exterior dos edifícios (Pereira e outros, 1997: 239). Estes resultados enfatizam a importância dos factores de contexto, organizacionais e comunicacionais, assim como a necessidade de reflexão sobre o clima de escola. As hipóteses explicativas avançadas apontam para as restrições e falta de diversificação de oferta educativa que os recreios apresentam, para a superlotação, fraca supervisão, assim como para a falta de consideração pelas necessidades das crianças no traçado arquitectónico dos espaços de recreio, interiores e exteriores. Os mesmos autores consideram que a falta de organização dos espaços e tempos de recreio resulta na desvalorização do poder educativo que encerram e “são convidativos para a existência de comportamentos agressivos (*bullying*) entre as crianças” (*idem*: 238). Na mesma linha de problematização, Marques e Neto (2000) procuraram estabelecer a relação entre as características dos recreios escolares e os comportamentos agressivos dos alunos.

Ainda de um ponto de vista psicopedagógico, Pereira e Neto (1999), num artigo de revisão de literatura, apresentam a distinção entre os tempos livres, o lazer e as rotinas de vida das crianças. Consideram, ainda, que os tempos livres vividos pelas crianças e jovens na escola são efectivamente longos, o que deveria traduzir-se na prioridade de melhoramento dos espaços de recreio e na diversificação da oferta de práticas (Pereira, Neto e Smith, 1997). Estes autores sublinham mesmo que tais medidas constituem um mecanismo de prevenção das práticas agressivas das crianças. Contudo, o que esta equipa verificou foi a desvalorização por parte da escola quer dos tempos de recreio, quer do poder educativo das zonas exteriores (*idem*). Num artigo anterior, Pereira e Neto (1994) procuraram identificar as práticas prioritariamente realizadas e preferidas pelas crianças, distinguindo entre práticas de trabalho, semitrabalho e recreação. Para estes autores, a análise sobre os tempos livres, a partir das conclusões acima apresentadas, aproxima-se da análise sobre a violência na escola, na medida em que trata, também, de situações de violência entre pares e de danificação do património escolar.

A produção científica em Portugal em torno da problemática da violência na escola é, como vimos, escassa e pouco sistemática. Consequentemente, não há um saber comum aos investigadores que sobre esta problemática se debruçam, seja no sentido da construção de uma malha teórica que questione e suporte a análise deste fenómeno, seja no sentido da reunião de informação de carácter empírico, o que nos impede de conhecer o fenómeno na sua multidimensionalidade e extensão.

As políticas de combate à violência na escola

A ausência de uma produção científica, que faculte informação de natureza teórica e empírica acerca do fenómeno contribui, também, para a falta de clarificação conceptual subjacente à definição de políticas de combate à violência na escola. Os termos equivocados encontrados nos documentos oficiais, reflectem o peso das noções de senso comum na definição de políticas educativas.

Duas abordagens contrárias em coexistência

No que respeita à procura de soluções, têm-se vindo a estruturar dois discursos acerca das situações designadas por violência na escola, discursos estes que resultaram em diferentes medidas políticas.

Abordagem pedagógica

Assenta na ideia de que uma parte significativa das situações de violência tem a sua origem no insucesso da escola em conseguir atingir os objectivos educativos que lhe são determinados. O argumento central é o de que o sistema educativo português teve, nas últimas décadas, um razoável sucesso na implementação de mecanismos que promoveram o crescente acesso de todos à educação escolar, mas falhou na criação de oportunidades para democratizar o sucesso escolar. A permanência de elevadas taxas de insucesso e abandono escolar (particularmente no ciclo final da escolaridade obrigatória) constitui um problema ainda longe de estar solucionado, facto que condiciona e orienta uma parte significativa das medidas políticas e pedagógicas tomadas nos últimos anos. A procura de soluções é concebida dentro de um quadro político e pedagógico com o objectivo final de obter a democratização do sucesso escolar (compreendendo este não apenas as aprendizagens cognitivas, mas também sociais e culturais). Genericamente, os defensores deste ponto de vista (um misto de noções sócio-psico-pedagógicas) consideram que é dentro do campo pedagógico que a violência pode ser resolvida, ou pelo menos prevenida, dando importância reduzida a medidas baseadas no uso do policiamento dentro dos limites da escola (somente admitido em situações muito específicas). A estratégia defendida é centrada na promoção das competências sociais e na formação cívica e educativa dos alunos. As situações violentas resultam da frustração dos alunos e traduzem-se em actos violentos por estes não serem capazes de lidar com o insucesso e sentirem-se agredidos durante o seu percurso escolar.

Esta perspectiva sublinha assim, essencialmente, a necessidade de medidas do tipo organizacional e pedagógico. As primeiras são compostas por legislação sobre gestão escolar descentralizada e pelos *territórios educativos de intervenção prioritária*.⁷ As segundas compreendem medidas como: a gestão flexível do currículo (particularmente a sua adaptação local); a possibilidade de promover “currículos alternativos” para alunos com dificuldades de aprendizagem; a mudança de

processos de avaliação dos alunos, procurando reduzir a exclusão prematura; o “estudo acompanhado”, que procura promover competências individuais e hábitos de estudo nos alunos; o “regulamento dos direitos e deveres do aluno”, fornecendo a orientação para promoção de competências sociais.

Durante a última década e meia podem igualmente ser identificadas algumas medidas que, apesar de não serem especificamente dirigidas para a resolução do problema da violência na escola, tomavam em conta algumas das suas dimensões.

A tentativa de implementação de programas de formação social e pessoal, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, traduziu-se, em 1989,⁸ na aprovação dos planos curriculares para o ensino básico e secundário que consideravam na sua estrutura um espaço disciplinar com uma hora semanal, designado por “desenvolvimento pessoal e social”. Com a mudança de orientação política governativa operada em meados da década de 90, podemos encontrar um conjunto de orientações curriculares que procuram romper com este modelo. A “educação para a cidadania” retoma, em parte, os princípios e objectivos da “formação pessoal e social”, embora procure consagrar uma perspectiva transversal e de complementaridade curricular, para que, em todos os ciclos, as actividades de instrução e de educação para a cidadania sejam combinadas de modo consistente e permanente (DL 6/2001).

Abordagem policial

Esta segunda linha de argumentação sobre as situações de violência na escola reenvia, no essencial, a responsabilidade de tais actos para aqueles que ocupam posições desfavorecidas no espaço social. Tal concepção sustenta que:

- a violência aumenta, em particular nas escolas situadas junto de zonas da periferia degradada, marginal ou de bairros sociais;
- a violência pré-existe à escola, é-lhe exterior, existe uma inevitabilidade na reprodução da violência contextual em violência escolar;
- são os alunos de insucesso escolar os mais violentos e, em particular, os provenientes de minorias étnicas.

Tais asserções partem do pressuposto de que as situações de violência na escola resultam de uma “agressão” à comunidade escolar por elementos marginais, provenientes desses bairros, razão pela qual aquela deve ser defendida. O “programa escola segura” constitui a mais emblemática das medidas políticas decorrentes desta abordagem.

A primeira medida política, especificamente tomada para controlar o crescimento das situações de violência dentro das escolas, é de 1992, e baseou-se num protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna.⁹ Criado com o objectivo de coordenar esforços das autoridades escolares e forças policiais, este protocolo era bastante sumário e excluía qualquer dimensão pedagógica. Dele resultou o “programa escola segura”, coordenado pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (criado em 1984), e implementado num

número progressivamente maior de escolas, durante os anos seguintes. A partir de 1995, o governo, de centro-esquerda, manteve, na sua essência, as medidas políticas tomadas pelo anterior executivo, nomeadamente este último programa.

Representando um significativo esforço financeiro por parte do estado e mobilizando um número significativo de recursos policiais e guardas do gabinete de segurança do ME, na sua forma actual, representa a defesa do modelo centralista de gestão do sistema educativo. A mobilização dos diferentes agentes educativos existentes na comunidade, a implementação de programas de educação cívica, a diversificação dos espaços educativos escolares e extra-escolares, simplesmente, não são contemplados, privilegiando-se antes uma abordagem policial. É interessante verificar que o discurso da segurança parece manter as diversas forças políticas “atadas” à “inevitabilidade” da necessidade do seu crescimento, mesmo aquelas que preconizam visões alternativas do sistema educativo. Trata-se da aprendizagem, nos espaços escolares, da cidadania policiada.

A concepção centralista traduz-se, aliás, pela dificuldade da instituição em aceitar a diversidade sociocultural como um bem, pressupondo que aquela dificulta os processos de socialização de massas. Uma posição que se mantém mesmo quando formalmente as directivas políticas e os quadros normativos parecem promover o respeito pela diversidade. A escola defende-se da comunidade com gradeamentos, guardas e cartões de identificação, ensinando, assim, aos alunos os princípios da cidadania desconfiada. O encerramento da escola parece ser, para alguns, a condição da sua sobrevivência.

Alguma evolução legislativa foi entretanto efectuada, nomeadamente a publicação do decreto lei n.º 16/2001 — combate à insegurança e violência em meio escolar —, que mantém o Programa Escola Segura sob a tutela do Ministério da Educação, em coordenação com os da Administração Interna, da Cultura, Saúde, do Trabalho e Solidariedade e da Juventude e Desporto; com a estrutura de acompanhamento ao Programa Escola Segura agora integrada no Observatório do Ensino Básico e Secundário.

Para além da investigação, está prevista ainda a elaboração de um guia sobre as medidas contra a violência nas escolas, um acréscimo de qualificação das equipas especializadas de apoio sociopedagógico, a consolidação da autoridade do pessoal docente, o acompanhamento e responsabilização das famílias de alunos com comportamentos violentos, ao mesmo tempo que se prevêem acções de apoio para os alunos vítimas de violência escolar. O decreto-lei n.º 16/2001 recomenda ainda a concepção e integração de módulos sobre violência e indisciplina na escola nos cursos de formação inicial e contínua de professores.

Apesar do significativo avanço que tal programa representaria face à actual situação, é de salientar que, mais uma vez, se procurava uma solução longe das comunidades educativas. Sobre a situação actual pouco se sabe, já que o actual governo não se pronunciou até ao momento sobre a sua visão para o problema.

A violência nos documentos oficiais

Para identificar o uso de terminologia sobre violência, foram analisados diferentes tipos de documentos e estatísticas. Primeiro, um grupo de documentos oficiais produzidos durante a concepção e execução do “programa escola segura” (protocolos interministeriais, regulamentos dos guardas escolares, questionários utilizados para registar situações marginais e estatísticas). Segundo, a análise das regras nacionais para a definição dos direitos e deveres dos alunos nos regulamentos internos de escola e no regulamento disciplinar do aluno.

Os documentos oficiais caracterizam-se pela ausência de uma definição de violência ou pela não utilização do termo. Os documentos do “programa escola segura” utilizam, sistematicamente, os termos (in)segurança ou marginalidade para descrever todas as situações consideradas desviantes da norma escolar. Dentro da mesma categoria geral, são considerados acontecimentos tão diferentes como alarmes de bomba, tráfico de drogas ou roubos e assaltos. Esta situação é corrente nos questionários utilizados pelo gabinete de segurança para relatar situações marginais, desde 1986. A revisão destes questionários realizou-se, com a progressiva compreensão, pelas autoridades, de que a maioria das situações registadas eram perpetradas dentro da escola, por alunos, e não eram resultados de acções de estranhos, vindos de bairros problemáticos da vizinhança. Termos como *bullying* ou violência aparecem, pela primeira vez, como categorias independentes, em finais dos anos 90, mas ainda misturados com indisciplina, racismo ou abuso sexual, e dentro da categoria mais geral de acções contra pessoas.

As regras nacionais para a definição dos direitos e deveres dos alunos nos regulamentos internos de escola e no regulamento disciplinar do aluno, que constituem documentos centrais para a produção de regulamentos locais, também nunca mencionam o termo violência. A sua estratégia é centrada na promoção de competências sociais e na formação cívica e educativa dos alunos, em vez de procurar categorizar os seus comportamentos.

Em síntese, podemos afirmar que a presença de situações violentas nas escolas portuguesas levou, durante a última década e meia, a um conjunto de medidas políticas caracterizadas pelas diferentes compreensões das suas causas e filosofias de intervenção. Cada uma das duas perspectivas tem os seus defensores e torna-se difícil afirmar que trabalhem em conjunto, sendo as diferentes medidas geralmente pouco coordenadas e apresentando um elevado potencial de desperdício de recursos, expresso na “confusão” terminológica evidenciada nos documentos oficiais.

Violência no quotidiano

A associação frequente entre violência na escola e contextos socialmente desfavorecidos levou-nos a orientar a nossa pesquisa para meios escolares que à partida não

se encontrassem estigmatizados por este tipo de concepções. Por esta razão, optámos pela realização de um estudo de caso numa escola que não se situasse nas proximidades de bairros degradados e onde a multiculturalidade não constituísse um traço distintivo, pois os fenómenos de violência são correntemente associados, nos discursos mediáticos e de senso comum, a estas características. A selecção de uma escola de 2.º e 3.º ciclo de ensino básico, situada no centro de Lisboa, justifica-se, ainda, pelas indicações teóricas e empíricas disponíveis, que apontam estes ciclos de ensino como aqueles em que as situações de violência são mais frequentes.

No quadro da estratégia metodológica desenvolvida, e tal como é característico de um estudo de caso, foram articuladas diferentes técnicas, tais como:

- recolha de *informação estatística e documental* aprofundada sobre o estabelecimento escolar;
- *entrevistas semi-estruturadas* a alunos (agressores, agredidos e não participantes em actos de violência), docentes e funcionários.¹⁰ A escolha destes três grupos de entrevistados explica-se pelo facto de interagirem quotidianamente no espaço da escola, por terem participado directamente em situações de violência e/ou por serem informantes privilegiados relativamente à realidade da escola;
- *observação participante e conversas informais* com os vários actores escolares;
- *análise documental* dos processos disciplinares, dos processos individuais, bem como dos regulamentos internos da escola e do projecto educativo.

Violência e indisciplina no quotidiano escolar: representações dos actores escolares

Comece por se notar que, nas representações dos actores presentes na escola, violência e indisciplina constituem fenómenos distintos. De um modo geral, a indisciplina é considerada como sendo menos grave do que a violência, traduzindo-se a primeira num comportamento considerado incorrecto, enquanto a segunda implica agressividade física ou verbal. A indisciplina tem a ver com perturbações ao funcionamento das aulas e traduz-se em actos como “estar irrequieto nas aulas”, “bichanar com os colegas”, “mandar bocas” e “não aceitar regras”.

Eu acho que nunca tive alunos violentos, mas já ouvi casos em... violentos para mim conduz um pouco à agressão, não apenas verbal mas também física. Os indisciplinados é mais aquela coisa do interromper a aula, o dizer qualquer coisa que não vem a propósito. (professor)

O aluno indisciplinado é aquele que trata mal o professor e não tem comportamento, não sabe estar nas aulas e que perturba as aulas. (pessoal auxiliar)

No entanto, é notório que, para os alunos, ao contrário do que se verifica com os professores, a indisciplina não se circunscreve ao espaço da sala de aula, mas tem também em conta o espaço da escola em geral. Os actos de indisciplina têm a ver com a relação com o professor. Indisciplina é “gritar com o professor” e “gozar com o professor”, mas liga-se também com comportamentos para além do espaço da sala de aula, isto é, “faltar às aulas” e “dizer asneiras”. Sobre o que fazem os alunos indisciplinados, dizem:

Faltam às aulas, alguns vão fumar para a casa de banho, saem da escola sem os professores verem, é isso... (aluno, não participante)

Chamam-nos nomes, gozam connosco, há certas coisas que eles dizem que nós não fazemos. Por exemplo, eles é que tiram uma coisa e depois dizem que fomos nós que tirámos. (aluno, agredido)

Ora, tal como indicámos anteriormente, existe uma visibilidade social crescente em torno destes temas da violência na escola, em simultâneo com um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas. Esta situação é muito evidente nos discursos dos professores e pessoal auxiliar da escola, pois a maioria destes sujeitos são da opinião de que as situações de violência e indisciplina têm vindo a agravar-se nas escolas, bem como na sociedade em geral (mesmo que sem base factual que a suporte).

Aumentaram! A escola é um reflexo da sociedade e eu penso que a sociedade está mais violenta, não há dúvida nenhuma, portanto temos mais casos... (professora)

Em geral não, têm-se agravado, segundo eu ouço dizer ao nível de outras escolas. (pessoal auxiliar)

Mas é curioso notar que esta tendência geral não é unanimemente aceite para descrever a situação na escola em que trabalham.

Olhe, comparando com aquilo que eu leio, que se passa noutras escolas de violência urbanizada, eu penso que esta até não é muito significativa, não tem parece-me... Pelo menos é o que eu ouço dos meus colegas, não tem essas características, ainda não tem. (professora)

Não, não aumentou, mantém-se. Não vamos só falar da situação que se deu, está muito melhor, nem pensar! (pessoal auxiliar)

Isto significa que parece existir uma sensação difusa de insegurança e de aumento da violência, a qual, no entanto, parece resultar mais de discursos correntes e mediáticos e não tanto da vivência na escola desse tipo de situações. A ocorrência de situações de indisciplina grave e violência na escola é justificada por factores exteriores à própria escola (nomeadamente a proximidade de bairros degradados e/ou

as características das famílias). Esta situação é evidente nos discursos dos três grupos de actores entrevistados na escola, atribuindo-se a explicação da ocorrência de situações de violência e indisciplina a factores sobretudo relacionados com o ambiente e educação familiar dos alunos, ou seja, estas situações são “trazidas” de fora da escola.

Porque não lhes dão educação. Os pais! (aluno, agressor)

Isso eu penso que há questões de base e em relação às regras de base da própria família, os miúdos se não têm essa referência dos pais, não há hipótese. Referências, regras básicas de funcionamento, os pais chegam a casa cansados, não estão para se maçar. (professor)

Acho que é uma questão de personalidade, de educação, de factores exteriores que os influenciam, portanto os pais, a família, a parte humana e a parte material, eles são influenciados por tudo isso, vai-se repercutir na vida deles no futuro e no presente. (pessoal auxiliar)

Alguns professores referem, não obstante, outras variáveis relativas à relação dos alunos com a escola e com os professores, bem como a personalidade dos alunos, dando-lhes um destaque secundário. Quer dizer, a ocorrência de situações de violência na escola é vista, sobretudo, como um fenómeno cujas causas são “sociais” e exteriores à escola. Contudo, estas concepções esbarram com a informação obtida no decorrer do estudo de caso.

Com efeito, este revelou, por um lado, que mesmo numa escola situada no centro “nobre” de Lisboa se verificam situações de violência no quotidiano e, por outro lado, como veremos adiante, que existem variáveis ligadas à própria escola que podem potenciar ou, inversamente, minimizar a ocorrência de situações de violência na escola.

Violência e indisciplina no quotidiano de uma escola de Lisboa: realidades e factores explicativos

Contrariando os discursos que remetem a ocorrência de situações de violência na escola para contextos sociais desfavorecidos, degradados e periféricos, o estudo realizado revelou que, no caso desta escola situada numa zona central da cidade, a violência é recorrente e quotidiana, atingindo toda a população escolar.

Trata-se, em nosso entender, de situações de violência e conflitualidade de gravidade variável, mas normalmente de “baixa intensidade”, a que não é atribuída grande importância pela própria escola, verificando-se uma certa “naturalização” das situações de violência. Apenas em situações particulares de maior gravidade é convocado um conselho disciplinar e organizado um processo disciplinar.

Na verdade, o essencial das ocorrências violentas na escola não consiste em acções de grande violência cometidas por grupos de jovens marginais, mas antes,

traduz-se em situações de pequena violência quotidiana entre alunos (pequenos roubos, agressões, intimidação, perseguição e ameaça), geralmente de alunos mais velhos sobre os mais novos, dos mais fortes sobre os mais fracos. Deste modo, os “empurrões”, “pontapés”, “tostas” e “pequenos roubos” são considerados habituais.

Eu já andei à porrada por causa da bola, já houve um que começou-se a armar em esperto e levou. Estava a tirar-me a bola, nós estávamos a jogar e ele chegou lá e disse: “quero jogar!” e eu disse: “agora esperas, fazes equipa a seguir” e ele disse: “não, não faço” e eu disse: “deves ter a mania, tu!”. Depois ele veio de lá a armar em esperto e levou porrada. Dei-lhe porrada, meti-o no chão e comecei a dar-lhe pontapés na boca. Então arma-se em esperto, pensa que passa todos! (aluno, agressor)

... um puto chamou-me filho da... “amandei-lhe” um soco. Eu dei-lhe um empurrão sem querer à saída da casa de banho e ele disse: “filho da...” e eu dei-lhe um “pêss-go” na boca. Partiu um dente. Foi ao conselho directivo fazer queixa de mim. E depois eu fui lá e disse que ele tinha-me chamado o tal nome e ele é que foi suspenso. (aluno, agressor)

Normais são também para os alunos as “palmadinhas”, “carolos” e “caldinhos” que os professores utilizam para controlar a indisciplina na sala de aula, da mesma forma que para os professores é natural a utilização da “chapadinha”, da “estalada” e do “tabefe”.

A não ser aquele professor de educação física que andava a bater nos alunos com um apito. Quando os alunos se portavam mal, ele dava com o apito. Não, foi o ano passado. Doía-lhes, era um apito de metal, tinha um de plástico, mas como o partiu na cabeça de um, comprou um de metal. (aluno, não participante)

O meu professor de educação visual e tecnológica dá tostas aos miúdos. Começam a falar um com o outro, depois o outro dá uma chapada no outro e depois o professor vai lá e dá uma tosta em cada um. (aluno, agressor)

Ah! Eles só dão assim chapadinhas, não dói nada. (aluno, agredido)

Contudo, todos os professores afirmam desconhecer por parte de colegas seus o recurso a procedimentos mais agressivos.

Também contrariando, em parte, a noção habitualmente veiculada de que a violência nas escolas tem origem exclusivamente no seu exterior, o estudo de caso realizado revelou a existência de variáveis ligadas à própria escola (por exemplo, a falta de qualidade do espaço físico e as modalidades de organização das actividades escolares), que podem potenciar, ou inversamente minimizar, a ocorrência de situações de violência na escola.

Na verdade, o espaço físico da escola, muito reduzido, e a visível degradação do edifício antigo, parecem ser elementos potenciadores do aparecimento de

situações de conflitualidade. São indubitáveis as más condições de acesso pelas estreitas escadas e corredores, sem as devidas protecções, bem como o reduzido espaço do pátio, local de recreio dos alunos. É ainda notória a deterioração das salas de aula e da sala de convívio, bem como a inexistência de saídas de emergência, condição essencial de segurança. No que respeita às instalações, as queixas sobre a sua degradação e desadaptação foram frequentes e comuns a toda a comunidade escolar.

... depois a escola está no estado em que está, pode cair o tecto ou não, não podemos ir às varandas, as varandas podem cair... (aluno, não participante)

Quando muito tenho medo que alguma coisa me caia em cima. Atenção, eu estou sempre a bater na mesma tecla, tenho algum receio, mas isso não é... (professora)

Sim, segura pelo facto de não sermos atacadas e não levarmos com uma faca? Sim, acho que sim. Onde não é segura é porque a tábua pode cair em cima de nós. Isso acho que não é segura, porque como o corredor é apertado e como há muitos alunos, posso levar um pontapé, como já levei, pontapés e cotoveladas, mas é sem querer. (professora)

As condições físicas e espaciais da própria escola surgem, assim, como um dos factores explicativos da ocorrência de situações de violência. Porém, ainda que as condições físicas da escola não sejam as desejáveis, a análise realizada, durante o ano lectivo 1999/2000, transmitiu-nos a ideia de nos encontrarmos perante uma escola organizada, a qual não “enferma” da maioria dos males frequentemente atribuídos à escola portuguesa: instabilidade directiva, elevada rotação e fraca cooperação entre os docentes, inexistência de serviços de apoio.

Pelo contrário, a escola em causa conta com uma assinalável estabilidade do corpo docente (no essencial efectivo), possui diferentes serviços de apoio, nomeadamente um gabinete de acompanhamento e formação, gabinete de serviço de psicologia e orientação e gabinete de acção social escolar, com recursos superiores a muitas escolas de maior dimensão.

O projecto educativo parece ser partilhado pela comunidade educativa e existe um regulamento da escola, cuja existência e finalidade são conhecidas por professores, alunos e pessoal auxiliar. Na opinião dos professores, este regulamento é aceite na generalidade pelos alunos, embora existam diferentes formas de os professores aplicarem as regras e controlarem os comportamentos no quotidiano. Para o pessoal auxiliar, os alunos não aceitam o cumprimento das regras e os professores têm constantemente de lhes lembrar o regulamento.

O estudo de caso realizado indicia, para além disto, que outras variáveis, como o género e nível de escolaridade frequentado, poderão estar associadas à maior ou menor ocorrência de situações de violência. Por um lado, tanto entre os agressores como entre as vítimas de situações violentas, encontramos um número de rapazes superior ao de raparigas. Tendo por base a consulta dos processos

disciplinares relativos ao ano lectivo de 1999/2000, constata-se que, dos 23 alunos que foram alvo de processo disciplinar, 20 eram do sexo masculino.

Por outro lado, verifica-se um maior número de situações violentas no 2.º ciclo, o que poderá estar relacionado com a mudança em termos de regime e quotidiano escolar dos alunos. Também, tendo por base os processos disciplinares relativos ao ano de 1999/2000, verifica-se que existiram 16 processos no 2.º ciclo e, apenas, 7 no 3.º ciclo, enquanto no 9.º ano de escolaridade (ano terminal do 3.º ciclo) não existiu nenhum processo. Esta sobre-representação no 2.º ciclo mostra que a entrada neste ciclo constitui um momento crítico nos percursos escolares e deveria levar a (re)pensar a recepção e acompanhamento dos alunos na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico.¹¹

Embora a ocorrência de situações de violência seja também associada, com frequência, a populações em que o insucesso escolar é marcante, os dados de que dispomos não permitem estabelecer uma relação clara e inequívoca entre situações de violência na escola e percursos escolares marcados pelo insucesso. Porém, apesar do reduzido número de entrevistas, é possível registar o surgimento de indícios de que os agressores entrevistados são protagonistas de percursos escolares com algumas reprovações, detêm expectativas quanto ao prosseguimento da escolaridade relativamente mais baixas e são pouco explícitos quanto a desenvolverem conversas com os pais sobre a escolaridade. Apesar destas indicações, torna-se necessário, pela constatação efectuada da frequência com que estes casos ocorrem, aprofundar tais relações e alargar a análise a um número significativo de casos.

Conclusões

[1] O debate realizado em torno da problemática da violência na escola possibilitou a realização de um percurso de investigação que nos levou, num primeiro momento, a analisar a investigação realizada no campo das ciências da educação, em Portugal; depois, a questionar as políticas públicas e, finalmente, à realização de um estudo de caso numa escola do centro de Lisboa. Como afirma Marie Duru-Bellat (2000: 26), “se admitirmos que a especificidade da aproximação científica se situa na tomada em conta de dados empíricos permitindo controlar a prazo as construções teóricas, logo a questão da validação/refutação externa das construções teóricas é central”. Procurámos, por isso, com este percurso, confrontar os desenvolvimentos teórico-conceptuais e a investigação empírica realizada em Portugal, tentando ressaltar o que, em nosso entender, poderiam ser consideradas as suas virtualidades e insuficiências.

[2] Antes de mais, é de referir a diversidade teórica prevalecente na abordagem desta problemática. A diversidade é, genericamente, um facto positivo, já que das diferentes abordagens teóricas e metodológicas pode resultar uma visão mais completa e complexa do fenómeno violência na escola, bem como um potencial efeito

de confronto entre resultados, de todo desejável. A constatação, por diversas pesquisas, da multidimensionalidade do fenómeno aconselha abordagens sensíveis a diferentes posturas teóricas e metodológicas, possibilitando, assim, em nosso entender, o cruzar de olhares que permitem analisar as diferentes configurações que este assume. Contudo, no caso português, a prática dominante no campo da investigação em educação, no sentido de evitar o confronto e o questionamento dos resultados de pesquisas, leva a que os diferentes autores raramente refiram os resultados de outras pesquisas, anulando, assim, o que de positivo se poderia encontrar na diversidade de abordagens.

[3] A ausência de debate de ideias encontra um paralelo no tipo de utilização que é frequentemente feita dos conceitos e modelos analíticos. Esta caracteriza-se normalmente por abdicar da produção teórica autónoma, confundida com a reprodução, para a realidade nacional, de conceptualizações produzidas por autores estrangeiros, por vezes com a tentação da sua utilização em quase regime de exclusividade;

[4] É também de referir o recurso alargado a estudos de caso e o sentido que tal utilização possui. Face a alguma dificuldade na obtenção dos financiamentos necessários à realização de estudos extensivos, parece ter-se generalizado na comunidade das ciências da educação a ideia da sua não necessidade. A utilização da metodologia de estudo de caso viu-se assim promovida a metodologia da moda, resolvendo-se normalmente as exigências e problemas que a sua utilização comporta com algumas afirmações acerca do seu carácter localizado e não generalizável. Acaba, geralmente, por se verificar a perda do seu carácter intensivo (extensivamente ignorado, já que se confunde estudo de caso com a realização de algumas entrevistas...), com consequências muito negativas sobre a validade dos resultados obtidos.

[5] Esta tendência traduz-se em notórias insuficiências de informação sobre a situação vivida em Portugal. Apesar do significativo número de estudos de caso, a informação extensiva de carácter nacional é inexistente ou de tão má qualidade que se aconselha a sua não utilização.¹² Estas fraquezas na informação disponível traduzem-se, assim, em fragilidades da investigação, já que a impossibilidade de confrontar os dados dos estudos de caso com informação extensiva de nível nacional constituiria um elemento fundamental para reduzir o potencial de distorção analítica existente naqueles.¹³ A este propósito, é de salientar que a complementaridade de estudos extensivos e intensivos permitiria uma compreensão mais apurada da forma como se entrecruzam, nas situações de violência na escola, a actuação de elementos estruturais, respeitantes aos quadros de vida dos indivíduos e à actividade socializadora da instituição escola, com a acção de quadros culturais e interaccionais particulares.

[6] Existe alguma contaminação da investigação por noções ideológicas e de senso comum respeitantes nomeadamente à origem da violência. É comum a

aceitação, sem questionamento, da ideia segundo a qual a violência na escola é um fenómeno recente e desviante, cuja origem se encontra mais ou menos directamente nos contextos sociais em que as escolas se integram, normalmente escolas/bairros/populações, ou seja, contextos socialmente desvalorizados e excluídos. A violência decorre, deste ponto de vista, de causas “sociais” exteriores à escola, normalmente de condições materiais de vida deficientes, da socialização familiar resultante dos modelos culturais dessas famílias, ou, então, de características individuais, definidas como “natureza selvagem” de algumas crianças. Tais concepções, que fundamentam a existência de medidas políticas como o programa escola segura, obscurecem a investigação e bloqueiam a intervenção, resultando delas, frequentemente, a ideia de que a escola não é capaz de alterar o rumo das coisas. O estudo de caso mostrou claramente que as situações de violência não existem apenas nestes contextos. Ao contrário, caracterizam-se pela sua extensividade e recorrência; em resultado, não apenas, de conflitos interpessoais, mais ou menos pontuais, mas também, de causas relacionadas com a qualidade dos espaços escolares e com os modelos organizacionais e pedagógicos seguidos pela escola. Não ter em consideração estes aspectos, sobrevalorizando ou tomando apenas em conta o que resulta dos quadros culturais próprios de certos grupos sociais, obscurece as diversas experiências positivas e programas de carácter não policial que se têm desenvolvido a nível nacional e internacional, os quais constituem, sem dúvida, uma alternativa eficaz na prevenção do desenvolvimento de comportamentos violentos nas escolas.

De salientar a transversalidade que a violência possui nos discursos dos diferentes actores presentes no espaço educativo. Todos se referem a acontecimentos que podemos classificar como violência (agressões físicas voluntárias, ou não, roubos, agressão psicológica, etc.). Contudo, raramente assume para os intervenientes contornos de algo intolerável, antes sendo alvo de um processo de naturalização, quer na sua dimensão quer nas suas consequências (facto que tem que ser matizado, já que os alunos vítimas de agressão encaram o assunto de forma um pouco diferente).

[7] O que diferencia então um empurrão (mesmo que violento) durante uma brincadeira de um empurrão intencional para agredir um colega? Como separar a agressividade recorrente na infância e adolescência de situações reiteradas de agressividade e coacção sobre determinados indivíduos ou grupos? A discussão (principalmente a nível internacional) surge eivada de considerações ideológicas e morais que contaminam o debate, deslizando, frequentemente, da análise para a tentativa de produzir modelos de intervenção, nos quais esses pressupostos assumem peso crescente. Apesar das tentativas realizadas por alguns autores para definir o que designamos por violência na escola, não nos parece de todo fácil encontrar uma norma universal para classificar os comportamentos violentos, já que a classificação de determinados comportamentos varia com os quadros culturais dos diferentes grupos assim como com os contextos e momentos em que se produz.¹⁴ A rejeição da centração da pesquisa no ponto de vista unilateral das vítimas, pela subjectividade que introduz na análise, deverá constituir uma precaução prévia.

A este respeito, e utilizando em parte a proposta que Peter Aggleton realizou para ultrapassar o fechamento dos debates realizados na sociologia sobre as concepções de desvio (Aggleton, 1991), seria de interesse delinear um programa de pesquisa que procure ultrapassar, para o caso português, as limitações anteriormente referidas, o qual tomasse em conta:

- os *determinismos estruturais da violência na escola*, entendidos de forma ampla, nos quais incluiríamos, particularmente, os quadros de vida das crianças, os modelos de socialização escolar e as condições de acesso à escolaridade;
- o *processo de reacção societal à violência*, ressaltando aqui a forma como as escolas e comunidades lidam com este tipo de situações;
- a *psicologia social do envolvimento na violência*, que nos possibilite compreender que processos levam a que algumas crianças se transformem em agressores ou em vítimas.

Notas

- 1 A este propósito, veja-se a discussão destas concepções realizada em Sebastião, 2000.
- 2 CIES: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, centro associado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- 3 Ou, como muitas vezes acontece, apenas na exaltação da autoridade docente.
- 4 As escolas básicas, de Armação de Pêra e de Vialonga ou a secundária Azevedo Neves, na Damaia, são bons exemplos de estabelecimentos escolares, inseridos em contextos marcados por situações de desfavor e exclusão social, promotores de projectos educativos capazes de eliminar as barreiras entre escola e comunidades, reduzindo radicalmente as situações de violência e conflito.
- 5 É de referir que na única pesquisa de âmbito nacional até hoje realizada (Costa e Vale, 1998) não foram consideradas, quer para a selecção da amostra, quer para a análise da informação recolhida, variáveis tão significativas como as relativas às trajectórias escolares dos alunos, origem social ou outro tipo de variáveis relativas às famílias e aos contextos escolares e socioculturais. O estudo considerou apenas o género, idade e ano de frequência da escolaridade, o que face à multidimensionalidade do fenómeno é manifestamente insuficiente. De salientar ainda a subjectividade, não explicada, presente em várias dimensões de análise, o que nos deixa fundadas dúvidas sobre a validade da informação produzida.
- 6 AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.
- 7 Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) foram criados, a título experimental, no ano de 1996/97, pelo despacho n.º 147-B/ME/96 e pelo Despacho conjunto n.º 73/96, dos secretários de estado da educação e inovação e da administração educativa. Foram então definidos 34 territórios, distribuídos pelas cinco

direcções regionais de educação. Os territórios foram concebidos como espaços comunitários de intersecção entre as estruturas do sistema escolar dos três ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar e as estruturas comunitárias de educação extra-escolar para o desenvolvimento de populações social e economicamente desfavorecidas. A filosofia subjacente ao modelo de criação dos TEIP em Portugal aproxima-se das ZEP francesas (zones d'éducation prioritaires) e das EAZ inglesas (education action zones). Para conhecer o quadro comparativo das medidas políticas centrais, assentes numa lógica de territorialização e de autonomia das escolas, em diversos países europeus, ver Barroso (org.), 1999; AA.VV., 2000; e Canário e outros, 2001.

- 8 DL 286/89, que só virá a ser regulamentado em 1991 (despacho 65/ME/91) dando-se início a um período experimental apenas em 1993, com a aprovação do despacho 171/ME/93, marcado por sucessivas dificuldades e controvérsias, que bloquearam qualquer eficácia.
- 9 Politicamente a sua origem e implementação foi realizada por um governo de centro-direita o que explica, em parte, a prevalência que a administração interna tem tido no seu desenvolvimento. Explicará também algumas das dificuldades sentidas na sua transformação de um programa de vigilância policial para um programa de educação cívica comunitária.
- 10 Foram realizadas 21 entrevistas: 11 a alunos (com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo 8 deles do sexo masculino); 7 a professores (1 membro do conselho executivo, 3 directores de turma e 3 docentes de vários níveis de escolaridade); e 3 a pessoal auxiliar de acção educativa (2 deles vítimas de actos violentos). No que diz respeito aos alunos, procurámos na medida do possível entrevistar os agressores (3) e aqueles que foram suas vítimas (4), visando desta forma ter acesso aos dois lados dos incidentes, bem como alunos não participantes em actos de violência (4).
- 11 Já em outro momento (Benavente e outros, 1994) esta questão surgiu como uma conclusão incontornável, embora pareça que a escola portuguesa continua a proporcionar-lhe atenção reduzida.
- 12 Neste caso incluímos a única pesquisa de âmbito nacional e a informação institucional produzida pelo "programa escola segura".
- 13 Da mesma forma que os estudos de caso contribuem para compreender e testar muitas das conclusões dos estudos extensivos.
- 14 Sobre os quadros culturais de diferentes grupos, vejam-se, por exemplo, os frequentes conflitos das crianças ciganas com os modelos comportamentais que a escola se esforça por impor.

Referências bibliográficas

- AA.VV. (2000), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "Ecológica" da Acção Educativa*, Lisboa, IIE.

- Afonso, A. (1991), "As relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional", *Cadernos de Ciências Sociais*, 10-11, pp. 133-154.
- Aggleton, Peter (1991), *Deviance*, Londres, Routledge, 2.^aed.
- Almeida, A. T. (1999), "Portugal", em P. Smith e outros, *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, Londres, Routledge, pp. 174-186.
- Amado, J. S. (1998), "Pedagogia e actuação disciplinar na aula", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), pp. 35-56.
- Amado, J. (2000), *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Lisboa, Edições Asa.
- Amado, J. (2001), "Dinâmica de turma e indisciplina na aula", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Barroso, J. (1995), "Organização pedagógica e disciplina escolar: uma abordagem histórica", em *Colóquio, Educação e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 75-98.
- Barroso, J. (org.) (1999), *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*, Lisboa, Educa.
- Barroso, J. (2001), "Disciplinas e violências na escola", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Benavente, A., J. Campiche, T. Seabra, e J. Sebastião (1994), *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Blaya C., e E. Debarbieux (2001), "Comparing violence in schools in France and England: elements of methodology and preliminary results", C. Day e D. V. Veen (orgs.), *Educational Research Yearbook*, Lueven, Garant Publishers and EERA.
- Canário, R., N. Alves, e C. Rolo (2001), *Escola e Exclusão Social*, Lisboa, Educa.
- Carita, A., e G. Fernandes (1997), *Indisciplina na Sala de Aula: Como prevenir? Como Remediar*, Lisboa, Editorial Presença.
- Cortez, M. G., e M. C. Vilhena (2001), "Violência na escola: o que pensam os alunos", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Costa, M. E., e D. Vale (1998), *A Violência nas Escolas*, Lisboa, IIE.
- Curto, P. M. (1998), *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- Debarbieux, E., A. Dupuch, e Y. Montoya (1997), "Pour en finir avec le 'handicap socio violent': une approche comparative de la violence en milieu scolaire", em *Violences à l'École: État des Savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Domingues, I. (1995), *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*, Porto, Texto Editora.
- Duru-Bellat, M. (2000), "L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix", *Éducation et Sociétés*, 5, Bruxelas, De Boeck Université.
- Estrela, M.^a Teresa (1992), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.
- Estrela, M.^a Teresa (2001), "A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Formosinho, J. (1980), "As bases do poder do professor", *Separata Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 301-328.

- Freire, I. (1995), "Perspectivas dos alunos acerca das relações de poder na sala de aula: um estudo transversal", Albano Estrela, J. Barroso e J. Ferreira, *Escola: Um Objecto de Estudo*, Lisboa, AFIRSE/FPCEL.
- Freire, I. (2001), "(In)disciplina e contextos escolares: duas escolas vistas por dentro", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Gonçalves, J. A., e M. J. Gonçalves (2001), "Disciplina/indisciplina na sala de aula: perspectiva de professoras do 1.º ciclo em início de carreira", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Lopes, J. (1998), "Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), pp. 57-82.
- Marchand, H. (2001), "Coacção-bullying nas escolas: alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Marques, A. R., e C. Neto (2000), "Características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças", *Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Mendes, Francisco (1998), "A gestão do tempo da aula e comportamentos da indisciplina dos alunos", *Revista Portuguesa Educação*, IEP-UM, 11, pp. 109-121.
- Merriam, S. (1988), *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, São Francisco e Londres, Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação/ME (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, Lisboa, Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Oliveira, José Barros (2001) "Disciplina na sala de aulas" *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Pedro, A. P., e M. H. Pedro (2001), "A violência na escola (1.º ciclo): a voz dos alunos", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Pereira, B., e C. Neto (1994), "O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas", em *Ludens*, 14 (1), pp. 35-41.
- Pereira, B., C. Neto, e P. Smith (1997), "Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola", em C. Neto (org.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 238-257.
- Pereira, B., e C. Neto (1999), "As crianças, o lazer e os tempos livres", em M. Pinto e M. J. Sarmento (orgs.), *Saberes sobre as Crianças: Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 85-107.
- Pereira, B., C. Neto, A. R. Marques, e J. C. Angulo (2001), "Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Pires, M. F. A. (2000), "Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar", em *Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Rego, I. (2001), "Indisciplina na sala de aula", em *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

- Rego, I., E., e S. N. Caldeira (1998), "Perspectivas dos professores sobre indisciplina na sala de aula", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), pp 83-108.
- Sampaio, D. (1997), "Indisciplina: um signo geracional?", *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Lisboa, IIE.
- Seabra, T., M. J. Casa-Nova, e M. F. Martins, (2001), "A (in)disciplina na sala de aula: a voz dos alunos", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Sebastião, J. (2000), "A infância em Portugal: alguns equívocos e interrogações", *Fórum Sociológico*, 3/4, Lisboa, IEDS/UNL.
- Sebastião, J., T. Seabra, M. G. Alves, D. Tavares, J. M. Martins, e M. J. Portas (1999), "A produção da violência na escola", *Revista da ESES*, Santarém.
- Sebastião, J. (org.) (2001a), *A Produção da Violência na Escola: Relatório Final de Investigação*, Lisboa, CIES/IEE.
- Sebastião, J., M. G. Alves, J. Campos, e P. Amaral (2001b), *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos: Relatório de Investigação*, Lisboa, CIES.
- Sebastião, J., M. G. Alves, e P. Amaral (2001c), "A produção da violência na escola: estudo de caso", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Sebastião, J., e J. Campos (2001d), "As políticas de combate à violência na escola", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Sebastião, J., J. Campos, e T. Almeida (2002), "Portugal: the gap between political agenda and local initiatives", em P. Smith (org.), *Violence in Schools: the Response in Europe*, Londres, Routledge-Falmer.
- Veiga, F. H. (2001a), *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*, Coimbra, Almedina.
- Veiga, F. H. (2001b), "Indisciplina, violência e formação de professores", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

João Sebastião, ESE de Santarém/CIES. E-mail: joao.sebastiao@netcabo.pt

Mariana Gaio Alves, FCT-UN/CIES. E-mail: mga@mail.fct.unl.pt

Joana Campos. ESE de Santarém/CIES. E-mail: jcampos@eses.pt